

Par monts et par vaux sur les chemins de l'inclusion



RÉFLEXIONS, RÉCITS D'EXPÉRIENCES,
TÉMOIGNAGES ET TEXTES DE RÉFÉRENCE
POUR UN ACCUEIL DE QUALITÉ
POUR CHAQUE ENFANT ET CHAQUE FAMILLE



Réseau des
Initiatives
Enfants -
Parents -
Professionnel·les



FORMER LES PROFESSIONNEL·LE·S DE L'ENFANCE À L'ACCUEIL DE LA DIVERSITÉ

Florence Pirard, professeure, responsable de l'unité Professionnalisation en Éducation : Recherche et Formation (PERF), Université de Liège

En Fédération Wallonie-Bruxelles, les textes de référence qui régissent tant l'accueil de l'enfance (par exemple le Code de Qualité de l'accueil et les référentiels psychopédagogiques de l'ONE) que l'enseignement (décret Missions de l'enseignement), plaident clairement pour un système d'éducation plus inclusif des enfants de moins de six ans. Ils préconisent une mixité sociale et une équité au sein de tous les services, tant dans l'accueil de l'enfance qu'à l'école maternelle, par une approche universaliste de la diversité. Toutefois, à l'heure actuelle, force est de constater que les professionnel·le·s qui œuvrent dans ce secteur de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (ÉAJE) sont insuffisamment préparé·e·s à relever ce défi majeur. C'est pourquoi la formation initiale fait maintenant l'objet de toutes les attentions dans le cadre de recherches (César & al., 2012 ; Degraef, 2014 ; François & al., 2015), de forums professionnels comme celui organisé par la

Fondation Roi Baudouin en janvier 2014 («Plus de Chance dès l'Enfance») ou de colloques comme celui du RIEPP d'avril 2014.^[106]

Quelles conclusions tirer des débats actuels ?

Premièrement, soulignons qu'un système d'éducation des enfants de moins de six ans plus inclusif fait appel à un nouveau paradigme de formation, centré sur le développement de la complexité plutôt que celui de l'expertise. L'ÉAJE fait appel aux «métiers de l'interaction humaine» (Beckers, 2007) qui demandent bien entendu d'acquérir des savoirs de haut niveau et de développer des compétences techniques et didactiques, mais aussi et surtout des compétences relationnelles, communicationnelles et réflexives. Celles-ci sont primordiales pour définir les manières de penser et d'agir et pour mieux s'adapter aux situations quotidiennes, jamais identiques et toujours complexes. Ces compétences permettent la recherche avec l'autre (enfants, parents, collègues, autres professionnel-le-s, membres de la communauté locale, etc.) des conditions d'accueil et d'éducation optimales pour l'enfant dans le cadre d'une collectivité (Oberhuemer, 2005 ; Urban & Dalli, 2008 ; Peeters & Vandenbroeck, 2011). En effet, le dialogue s'impose pour toutes les questions relatives à l'alimentation, au repos, à la liberté de mouvement, au contrôle des sphincters, au développement du langage et à tous les autres aspects du développement ou de l'apprentissage. Plus globalement, ce sont tous les aspects de la vie quotidienne des enfants qui seront abordés dans cet esprit de dialogue, même et surtout quand les conceptions des un-e-s et des autres sont différentes, voire opposées.

Cette recherche du dialogue provoquera sans nul doute chez les professionnel-le-s une remise en question de leurs convictions intimes, mais aussi de ce qu'ils-elles considèrent comme des référents incontournables, des valeurs et des savoirs établis. Dès la formation initiale, les futur-e-s professionnel-le-s doivent prendre conscience d'une série de préjugés et dépasser les jugements premiers, apprendre à exprimer leurs ressentis, idéalement avec l'aide d'un tiers, travailler les projections possibles et fréquentes dans ces métiers de l'éducation, confronter les différentes manières de percevoir, d'observer et de comprendre une situation pour parvenir à y intervenir de manière la plus ajustée, en fonction des savoirs de référence et du dialogue établi avec les familles (Pirard, 2014a). Les futur-e-s professionnel-le-s doivent apprendre à s'interroger sur les critères et les normes de référence sur base desquels les pratiques des un-e-s et des autres sont évaluées. Ainsi, ils-elles seront aptes à comprendre que les situations conflictuelles, trop souvent considérées comme sources de problèmes, peuvent donner à chacun-e l'occasion de s'interroger sur ses propres normes de référence et leurs fondements et surtout de prendre conscience combien, dans certains cas, celles-ci peuvent être sources d'exclusion. Dans cette perspective, il ne s'agit pas de développer chez les futur-e-s professionnel-le-s une tolérance qui n'est bien souvent que l'expression d'une forme d'acceptation des normes dominantes (qui tolère qui ?, au nom de quelles normes ?), mais plutôt de s'interroger sur ces normes de façon approfondie (Preissing & Wagner, 2006 ; Vandenbroeck, 2005, 2010). Interpeller l'autre dans ses choix ne doit plus être considéré comme une remise en cause personnelle, mais plutôt une occasion de se remettre en question professionnellement, de prendre

106 RIEPP, Colloque «Accueillir la diversité des familles ?! (M'enfin ! Bilan, pratiques et perspectives pour un système d'éducation et d'accueil des enfants de moins de 6 ans plus inclusif)», Bruxelles, 24 & 25 avril 2014.

d'avantage conscience de ses choix et de leur fondement, d'apprendre à en rendre compte et à en discuter avec autrui. En d'autres termes, cela permet le développement d'un type de réflexivité nouveau qui, selon Gauchet (2003, p. 257), «impose de se rendre compte à soi-même de ce qu'on est et de ce qu'on fait», condition indispensable pour aller à la rencontre de l'autre dans le secteur de l'ÉAJE.

Deuxièmement, une approche inclusive demande de travailler, dès la formation initiale, sur une approche positive des personnes dans leur diversité et d'encourager les futur·e·s professionnel·le·s à accepter leur responsabilité à mettre en place des conditions éducatives qui permettent l'expression et le développement des potentialités de tous. Cette approche se démarque donc clairement de la vision compensatoire de l'éducation qui souligne les manques à pallier chez les personnes en considérant la diversité comme un problème supplémentaire à gérer dans le quotidien. Comme le montre Myriam Mony (2009, 2011), le respect de la diversité permet de passer de la différence comme déficit à corriger (registre de l'égalité ou de l'inégalité) à la différence comme ressource à amplifier (registre de la singularité et de la complexité).

Ce respect de la diversité repose largement sur la compétence des professionnel·le·s à répondre de manière holistique aux besoins des enfants et des familles et à tenir compte de leurs univers d'appartenance. Cela demande le développement de compétences liées à la fois à une recherche intégrée du bien-être (ici et maintenant) et au bon développement (au-delà) de chacun des enfants, qui se traduira par la conception d'un dispositif d'accueil et d'éducation ajusté (espaces, horaires, activités, communication, règles de vie, etc.). Ces compétences acquises se concrétisent aussi dans l'aménagement de l'accueil au quotidien et surtout dans la résolution de contradictions induites par des situations particulières, comme par exemple lorsqu'il faut concilier les préoccupations de gestion de la collectivité et celles induites par chacun des enfants, ou encore accorder le respect du projet éducatif et des prescrits professionnels avec les particularités des familles et leur inscription dans des cultures propres (Camus, Dethier & Pirard, 2012). Cela passe enfin par une démarche concertée au sein des équipes, qui allie observation et documentation rigoureuses des faits et événements quotidiens, dans une analyse partagée des effets des conditions éducatives mises en œuvre sur les enfants, les familles et les professionnel·le·s et par l'évaluation régulatrice de ces conditions au bénéfice de tous (Pirard, 2013).

Les compétences nécessaires à une prise en compte des diversités qui caractérisent la société actuelle et à la gestion de la complexité des situations éducatives conduisent inévitablement à repenser les curriculums de formation initiale de tou·te·s les professionnel·le·s, qu'ils-elles exercent des fonctions d'accueil ou d'encadrement. Loin de se réduire à l'objet d'un cours, obligatoire ou non dans le cursus, ou à un stage encore trop souvent optionnel, elles devraient constituer le cœur des orientations de la formation et se concrétiser dans l'organisation de l'ensemble des cours et des stages des futur·e·s professionnel·le·s de l'enfance.

Concrètement, il est nécessaire de repenser les profils de compétences en accordant une place centrale aux dimensions émotionnelles, relationnelles et réflexives. Il est important de veiller à traiter la diversité non seulement en tant que question théorique traitée dans un cours donné, mais aussi comme un axe transversal à l'ensemble de la formation qui reposerait sur une forte articulation

théorie-pratique. Pour ce faire, l'approche de la diversité devrait faire partie intégrante des critères de choix des lieux de stage pour tous les étudiant·e·s dès le début de leur formation (Van Avermaet & Pirard, 2014). Ces expériences de stage seraient encore optimisées par une préparation en amont et une exploitation systématique en aval où les questions de diversité seraient traitées de manière interdisciplinaire. Une telle approche suppose de nombreuses conditions : une formation des formateurs elle-même revue pour les préparer au mieux à ce type de travail, un renforcement des démarches d'analyse des pratiques rigoureuses fondées sur des observations et une documentation des pratiques et enrichies d'éclairages théoriques multiréférencés. Cette approche bénéficiera d'un travail d'étroite collaboration entre les instituts de formation initiale et les services de l'ÉAJE. Elle profitera également de la professionnalisation des tuteurs qui jouent un rôle central dans l'accompagnement formatif des stagiaires. Enfin, il s'agit de considérer le travail engagé en formation initiale comme une étape qui devra nécessairement se poursuivre par un développement professionnel continu, idéalement accompagné et inscrit dans une démarche collégiale (Pirard, 2013).